

一般論文

若手教員育成に向けた校内研修体制の構築

Construction of the System for the In-service Training to Promote Early-Career Teachers' Growth

中山 眞弘

NAKAYAMA Masahiro

(和歌山大学教育学研究科
教職開発専攻)

宮橋 小百合

MIYAHASHI Sayuri

(和歌山大学教育学研究科
教職開発専攻)

受理日 令和2年1月31日

抄録：教員の大量退職・大量採用の影響は、学校現場における経験年数の不均衡を生むだけではなく、教員採用状況にも影響を及ぼしており、若手教員の育成が課題となっている。本研究では、外部支援者の力を借りて学校内で若手教員のための校内研修体制を構築することに成功した事例をもとに、実際の研修の運営とシステムを構築するための工夫について報告する。この取り組みによって、若手教員だけでなく、中堅教員の成長も見られたと同時に、同僚性の形成にもつながった。

キーワード：若手教員、校内研修、研修体制、教員の多忙化、外部支援者

1. はじめに

今日、教育現場ではたくさんの課題を抱えながら学校運営が遂行されている現状がある。特に、教員の資質向上を図ることは、これからの教育を考えるにあたっては喫緊のかつ大きな課題でもある。平成29年3月に文部科学省告示「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」（以下、「告示」）には「学校教育の成否は、教員の資質によるところが極めて大きい」と言い切られている。しかし学校教育を円滑に進めていくためには、教員の資質によるところがあるにもかかわらず、現状としてはミドルリーダーを担う中堅教員数がとても少なく、大量退職に伴う若手教員の大量採用が進められている。近年学校訪問の際、どの学校に行っても若い教員が非常に増えたという実感がある。図1は平成28年度学校教員統計調査（文部科学省）による年齢別の教員構成を表している。

この結果から見ても「学校現場においては、教員の大量退職・大量採用等の影響によって、年齢構成や経験年数の不均衡が生じ、従来の学校組織において自然に行われてきた経験豊富な教員から若手教員への知識及び技術等の伝達が困難となるなど、教員を巡る環境が大きく変化している。」（告示）のである。

また、大量退職・大量採用の影響は、経験年数の不均衡を生むだけではなく、教員採用状況にも影響を与えている。

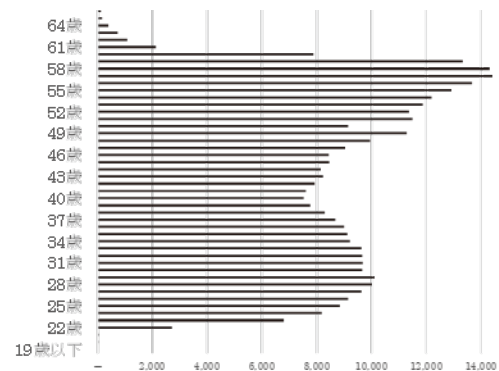


図1 年齢別の小学校教員数

図2の、全国における採用試験区分別の競争率（倍率）の推移表からみてもわかるように、いずれの試験区分においても平成12年をピークに競争率（倍率）は下がってきている。

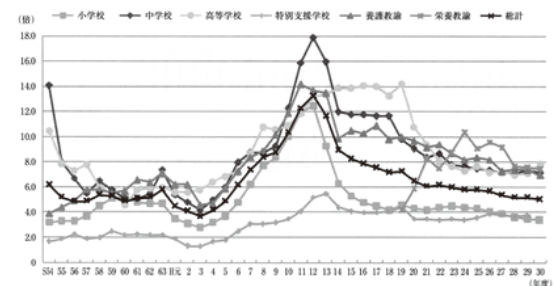


図2 試験区分別の競争率（倍率）

和歌山県に至っては、令和2年度採用の小学校における競争率（倍率）は2.3倍まで下がっている。この状況は、学校現場に多くの若手教員を迎えるだけではなく、採用される教員の資質低下の懸念も生んでいると言えよう。

こうした状況を踏まえ、平成29年4月に教育公務員特例法等の一部を改正する法律が施行されている。教員の資質低下を懸念し、「教員等の任命権者（教育委員会等）は、校長及び教員の職責、経験及び適性に応じてその資質の向上を図るための必要な指針を定める」ことを義務づけた。このことに併せて、資質向上に向けた研修の在り方についても見直しを求めている。これは、いわゆる一般研修のみを表すのではなく、校内研修の在り方についても言及している。

しかし、学校の現状はどうかというと多忙化により教員の疲弊が進んでいる。「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申）」（中央教育審議会 平成31年1月）にも「教師が疲弊していくのであれば、それは“子供のため”にはならない。」と指摘されている。教師の資質を向上させることで子供の学力等を高めることができたとしても、一方で研修を充実させることを意識しすぎることで教師の多忙化を生み、疲弊することによる逆効果も考えられるのである。

そこで、若手教員の資質向上を図るための校内研修を充実させるとともに、教員の負担を軽減した研修システムを構築することを目指した研究を行った。

2. 藤並小学校における実践

若手教員を育成するための研修システムを構築するため、有田川町立藤並小学校にて3年間にわたりその実践を行った。第一著者の中山は、藤並小学校長と旧知の間柄であり、平成28年度から何かできないかという相談を受けていた。その相談を契機に、平成29年度から校内研修に協力することになった。以下にその実践内容を示す。

2.1. 学校の概要について

藤並小学校は、有田川中流に位置し、近くには特急の止まるJRの駅や高速道路のICがあるなど、交通の便が発達していることから、近年新たな住宅も増え続け、児童数も有田地方最大規模の小学校となっている。（表1）

地域内に小規模校が増える中、児童数の多い藤並小学校は、準じて教員数も多く（33人）初任者研修を対象とする教員を受け入れやすいと考えられるため、多くの若手教員が存する状況となっている。

表1 藤並小学校児童数

	男子	女子	計
1年生	48	50	98
2年生	59	54	113
3年生	44	54	98
4年生	55	47	102
5年生	51	54	105
6年生	40	34	74
特別支援学級	16	4	20
合計	313	297	610

（平成31年4月1日時点）

しかし、学校の実態としては課題も少なくなく、児童の多様な成育環境を起因とするトラブル等もあり、子どもたちの自治能力を高めるための児童会・学級会の活性化や、学力向上につなげるための6年生での教科担任制の実施など特色に富んだ取組を行っている。

2.2. 若手教員育成に向けた組織づくり

大量採用によって増加する若手教員の育成は喫緊の課題である一方、教員の多忙化を解消する必要性もあり、これらの課題解決を両立するのは難しい。特に、初任者研修を受けるべき初任者に、新たな研修を加増することは負担も大きい。

このことを踏まえ、極力負担感を減らすことを意識し、若手教員対象の校内研修を計画した。基本的には6時間目の授業を参観し、放課後にカンファレンスを実施する形態の研修である。このときに留意したのは、以下の5点である。

- ①教員の参加を強制的にしない。
- ②授業案は簡略なものにする。
- ③実施回数は月1回程度とし、過度な計画をしない。
- ④放課後のカンファレンスは、短時間（1時間）で行うことを原則とする。
- ⑤コーディネーター教員を中心に研修の調整を図る。

第1点目は、若手教員が増加する中、全ての若手教員を参加させる体制を組んだ場合、過度の負担が生じると考えて設定された。若手教員の人数は多く、日程等を調整するにも適当な日を決めることが難しい。気兼ねなく開催できるためには、常に参加を求めることは望ましくないと考えた。例えば、低学年を担当する若手教員にとって、低学年は6時間目に終わりの会を行っている場合が多く、6時間目の授業には参観できない。このように、所属する学年によって、活動状況が違うため、一概にそろえて実施することを求めると、

弊害が生じ負担感が増すと考えた。

そこで、研修に参加する主要メンバーを3名と決め、その3名の日程を重視し、他の若手教員や同学年等の同僚教員の参加は自由とすることにした。こうすることで、いつでも自由に参観できる風土ができ、あらためて肩肘を張ったイベント感をなくすことができた。

また、同僚の参観も自由とし、若手だけでなく同学年の中堅・ベテラン教員も少しだけでも参観できるよう、オープンな参観授業を心がけた。放課後のカンファレンスの参加人数も少人数に絞ったため、参観者がカンファレンスの参加を強制されることもないようにした。コーディネーター教員が声をかけてくれたこともあり、学年団の中堅が10～15分程参観し、カンファレンスに少しだけ入ってコメントし出ていくこともあった。この留意点により、若手に限らず気軽に参観し、職員室で空いた時間に助言するような関係性も構築する結果となった。

第2点目に、参観授業を行うに当たり、大きな負担となるのが指導案づくりである。指導案は、授業をつくるにあたって、単元の構成や本時の位置づけなどを考えるために非常に大切なものである。しかし、授業構成や単元構成、本時の位置づけ等を文章化して表現することは、特に若手にとって多大な時間と労力を費すことになる。年間、数回の参観授業を実施すると、この指導案作成が負担となり、参観授業の実施を拒むことにもつながりかねない。若手成長の鍵は、授業を人に見てもらふことにあると考え、授業を行いやすい環境とするため、指導案は簡略なものにすることにした。指導案に記載する項目としては、「教材名」「本時の目標」「本時の展開」を記載し、「板書計画」等は必要に応じて記載することとした。

第3点に、実施時期に目処を持たせるため、月1回程度の実施を計画した。ただ、1学期前半は学級づくりや運動会等の行事があり、3学期後半は学習内容的に難しくなったりすることから、実質は2学期から3学期初めにかけて計5・6回程度の実施に留めている。ここも実施目処を月1回程度と決めているが、学校の状況（行事や児童の現状等）を踏まえて、その都度開催時期を決めることとした。

第4点に、カンファレンスの時間を1時間程度と決め、長時間の実施による負担を与えないように意識した。参観授業は原則6時間目に実施するため、カンファレンスは放課後になる。放課後にカンファレンスを行うと実施時間に制限がなくなり、つい長時間行う場面をよく見かけることがある。そこを1時間程度と決めることで、実施時間に歯止めをかけた。多くのことを一度に学ぶのではなく、継続することで次第に解決していく方が自身の力になることが多い。よって、1回のカンファレンスで解決するのではなく、年間を通じて改善されているのかを各々が確認できる状況をつく

ることが必要である。カンファレンスでの視点を絞り、要点について協議を進めることで、カンファレンス時間の短縮を図った。

また、放課後にカンファレンスを行うと学校が実施する会議（現職教育や職員会議）と重なることもある。この場合も会議の内容や種類によって、カンファレンスへの参加は流動的に対応している。主要メンバーが大きな役割を担っていない会議などでは、カンファレンスを優先することは校長との相談で決定された。

最後に、若手教員育成を目的とする研修の場ではあるが、1人コーディネーター教員として10年経験程度の中堅教員を主要メンバーに入れている。これは、この中堅教員をミドルリーダーとして育成するねらいに加えて、中堅教員が研修の計画、指導、方向性などを示すことで、若手教員が目的を持って授業に臨めるようになることも意図した。また、大学教員との調整についても中堅教員が行うことで、若手教員が研修の運営に関する負担を負うことのないように配慮した。

以上の留意点を意識した上で、実際に実践をすすめていった。

2.2 実践内容

2.2.1 一年目の実践

一年目は、上述の5つの留意点を探りつつスタートした。藤並小学校には、若手教員は多数いたが、初任者1名を含む主要メンバーとなる3名の教員を決めて進めていった。コーディネーターとなるA教諭（10年経験者）、若手教員のB教諭（3年経験者（内1年講師経験含む））、C教諭（大学院新卒）とした。

校長との相談の結果決まった3名は、各々が本研修を契機としてステップアップしてほしい人材であった。A教諭は、ミドルリーダーとして若手の中心で指導していけるような立場を目指してほしく、教職現場に少し慣れてきたB教諭は、次のステップとして研究的に授業づくりに取り組んでほしいと考える人材であった。この年の唯一の初任者であるC教諭は、基礎からしっかりと授業力を身につけてほしい人材だからである。

それに加え、複数回参観授業するためには、互いに時間割に融通がききやすい方がよい。藤並小学校は、6年生で教科担任制をとっており、5年生でも一部実施している。その点からも6年生担任で国語科の教科担当A教諭と、6年生の算数教科担任のC教諭、5年生の担任のB教諭は、時間割が融通しやすく、物理的条件と目的とが一致した選考となっている。

一年目における若手校内研修は、合計6回実施した。以下の表にその内容を記す。

一年目の研修を進めるにあたって、事前訪問としてB教諭とC教諭を含む複数の授業を参観し、若手教員の大きな課題を把握した。その結果、授業構成はも

表2 1年目の若手教員校内研修の概要

回数	開催日	授業者	内容
事前	6/23	BとC含む複数	複数の授業を参観し、当面の課題の把握と今後の体制についての確認
1	8/22	B教諭 C教諭	1学期の2人の授業ビデオを見て、2学期に向けた授業改善の確認
2	9/27	B教諭	算数科「整数」の授業参観とカンファレンス
3	10/18	C教諭	算数科「比例と半比例」の授業参観とカンファレンス
4	11/1	B教諭	算数科「面積」の授業参観とカンファレンス
5	12/6	C教諭	算数科「変わり方を調べて」の授業参観とカンファレンス
6	2/23	B教諭	国語科「わらぐつの中の神様」の授業参観とカンファレンス

ちろんではあるが、まず教師として必要な所作が課題だと判断した。

改善すべき所作として次の2点をB教諭とC教諭に示した。1点目は、子供に対する「ほめ言葉」である。授業中に使われる言葉には「発問」「指示・説明」など授業の成功を左右する重要な言葉はたくさんあるが、「ほめ言葉」は、子供がいかに心地よく授業に参加できるかを決める言葉となる。「いい意見ですね。」「今の言葉は素晴らしい。」「～してくれてありがとう。」といった言葉が授業の中で多用されることで、授業を居心地よいものにしていくことができるのである。しかし、若手教員は授業の中で「発問」「指示・説明」に気が奪われて、「ほめ言葉」を発する心の余裕がないと推測された。この研修で互いに授業を参観する中で、自身の授業風景の中に、その違和感を感じ取ることができればと考えた。

2点目は、教師の立ち位置についてである。教壇の真ん中で自信なげに突っ立っていて、縦移動も横移動もできない様子が見られた。教師の立ち位置は、縦横に意図的に移動することによって、子供が向く方向や姿勢を変えることができる。時には堂々と真ん中に立って全体に訴えるときもあれば、子供の発表に合わせて両サイドによってみたり、また子供が前で発表するときは、子どもたちと同じように教室の後ろの方からその様子を窺ったりと、子供の活動に合わせて立つ位置を変えると学習効果が変化する。この点に気づかせたいと考えた。

また、初任者のC教諭には、子供に対する教師の目線に課題があることがわかった。教師一年目として教壇に立ち、自分の自信のなさが態度に表れてしまうのか、教師の「目」が、しっかりと子供の「目」に届いていない。「目は口ほどのものをいう」と言うが、

ベテラン教師にもなると目線だけで子供を黙らせることも可能になってくる。子供は授業中、教師の「目」を追い、そこに安心と信頼を得ることができるのであろう。C教諭にはB教諭との研修を重ねることでこの課題を認識させたいと考えた。

そこで、第1回目の校内研修では、B教諭、C教諭がそれぞれ自分の授業をビデオに撮り、そのビデオを見た上で、自分たちの課題について話し合うことにした。この回は、夏休み中であり、数名の同僚教員も参加してくれた。予想通り、その参加者達からも、授業内容もさることながら、「話し口調」「立ち位置」「話すときの目線」など、所作に関する課題が挙げられた。そこで、次回の参観授業に向けての改善点として「ほめ言葉」「立ち位置」を意識することを課題とした。

第2回～第6回校内研修は、B教諭とC教諭の2人が交代で算数を中心にした授業を行い、互いにその授業を参観し、協議することとした。主要メンバーの、A教諭、B教諭、C教諭の3名は常に参加し、拠点校指導教員や同僚教員は随時自由に参加する体制で臨んだ。運営や協議の司会はA教諭が行った。

まず「ほめ言葉」については、これまでの話し癖があるので難しい面もあるが、回を追うごとに意識でき、授業に取り入れていくことができた。

次に「立ち位置」については、効果的な移動はなかなか困難ではあったが、自信を持って教壇に立つことはできるようになった。特にB教諭は、算数科の授業づくりに興味があり、これまでも研究を進めてきた。そのため、ある程度の授業の型を確立させてきた。例えば、図3のように「本時の授業の流れ」を毎時提示し、この流れに沿ってタイムマネジメントを行い、振り返りまできっちりと完結することができる授業ができている。



図3 B教諭の算数の授業

この授業の型は、若手教員にとっては手本になる取組であり、今後の若手教員に対する校内研修で参考にできるものとなった。一方でB教諭には、国語科や道徳科などの授業での授業力向上も今後の課題として

提示されたため、今年度最終の校内研修では国語科の授業に挑戦し、今年度の研修を締めくくることがとなった。

一年目の本研修は、研修対象者の若手教員を2名に絞って取り組んだことで、非常にフットワーク軽く進めることができ、研修開催の壁を下げるができた。授業や学ぶ姿勢についても人数が多くなるとどうやっても人ごとのようになり、自分自身の成長につなげにくくなるものである。その意味でも少人数で実施したことは功を奏したと言える。

まずは校内で若手を育てる場を学校の教職員の中で認識し共有化することが必要なので、一年目の取組としてはそれを達成できた。

2.2.2. 二年目の実践

二年目は、一年目の主要メンバー3名に引き続き役割を担ってもらった。この3名が参加する研修イコール若手教員のための校内研修という学校内の認識を活かしたいと考えたからである。二年目は、この3名に加え、藤並小学校に所属する若手教員（2名の初任者と講師を含む）にも積極的に参加し、授業も行ってもらうことにした。これは、昨年度一年間を通じて校内に、若手教員はこの校内研修で実力をつけていくという認識が確立できたからである。

また、二年目には本大学院に派遣された現職教員院生（D教諭）が、所属する藤並小学校に戻って勤務しながら実習を行う体制になった。そのため、このD教諭にも常に参加してもらうことにした。大学院の教育のしくみがわかっているD教諭が参加することで、より大学院との連携が図れると考えたからである。また、D教諭にとっても、専攻する学校マネジメントにも通ずる点もあると考えた。なお、初任者の1人は低学年を担当しており、常に授業参観に参加できるわけではなかった。こういう点においても柔軟な姿勢で取り組むことにより、無理なく研修を進めることができた。

第1回の校内研修では、B教諭が授業を提供した。一定の型をしっかりと持ち、その型に沿って授業の流れが整っているB教諭の算数の授業は、若手の教員にとっていい見本となると考えたからである。また、昨年度から引き続き取り組んでいることから「ほめ言葉」「立ち位置」を意識した授業となっており、所作の手本としても初めて見た若手教員にとってわかりやすいと考えた。実際、B教諭は昨年度の参観授業を実践していく上で、回を追うごとに「ほめ言葉」など意識して使えるようになり、授業中の言葉遣いも柔らかくなってきていた。このように、この一年でどのように研修を深めていくのか若手の教員にとっては指標となる授業となったといえる。

このB教諭の授業を受け、第1回目で今年度の取

表3 2年目の若手教員校内研修の概要

回数	開催日	授業者 (学年)	内容
1	9/26	B教諭 (5)	算数科「整数」の授業参観とカンファレンス
2	10/25	C教諭 (6)	道徳科「言葉のおくりもの」の授業参観とカンファレンス
3	12/12	E教諭 (5)	道徳科「オーストラリアで学んだこと」の授業参観とカンファレンス
4	1/23 5時間目	F講師 (1)	道徳科「二つのことり」の授業参観とカンファレンス
5	1/23 6時間目	G講師 (3)	算数科「小数」の授業参観とカンファレンス

組として改めて「ほめ言葉」「立ち位置」を意識していくとともに、「教師の発言（発問・指示）」「教師の視点（机間指導など）」「授業規律」「板書・ノート指導」を追加し、研究を深めていくことを確認した。

第3回以降は、新しく加わった若手教員メンバーである、初任者のE教諭、講師のFとGが参観授業を実践した。4回目と5回目は日程の関係もあり、同日の5、6時間目に続けて参観授業を行い、放課後に一緒にカンファレンスを行った。

E、F、Gの若手教員らは昨年までの取組の様子を知らないこともあり、不安を抱きながら授業を実践しているようだったが、一方でそれを払拭するために、若手教員から積極的に中堅教員や同学年のベテラン教員に授業づくりについて教を乞う場面が見られた。特に、参観授業前にコーディネーター教員のA教諭にアドバイスを請い、所作を意識した授業が実践できていた。そのため、1年目と異なり、より授業内容や授業技術に関して議論が深められる研修を行うことができた。

これこそ、従来から学校現場で見られる同僚性の姿だと言えよう。教員の多忙化により、またコンピュータの普及による事務仕事の拡大によって失われつつある教員同士の学び合いが、こうして実現されたことは、この研究体制で取り組んだ成果のひとつだと言えよう。

その一方で、この研修への参加人数が増えたことで、一人ひとりが実施する参観授業の回数は減った。そのため、参観授業で指摘されたことが改善できているのかを確かめる機会を研修としては設定できず、1年目ほどは個々の成長を丁寧に見取ることはできなかった。

2.2.3. 三年目の実践

三年目の研究体制は、大きな変更をせず二年目の体制のままで行くこととした。その理由として、ひとつに新採教員が異動してきていないため、新たに参加す

る必要のある若手教員がおらず、昨年から発展系で取り組むことができると考えたためである。さらに、C教諭の異動があったが、これまでこの研修に参加してきた他のメンバーは異動せず、同校に勤務することになった。これまで、リーダーとして取り組んできたA教諭、これから授業研究を深めてほしいB教諭がそのままなので、この2人を核にして三年目も取り組むことにした。

本稿執筆中につき、表4は現在進行中の表記になってしまっているが、二年目に比べ新たな発展系として、取り組みを進めている。

表4 3年目の若手教員校内研修の概要

回数	開催日	授業者 (学年)	内容
1	6/14	B教諭 (5)	算数科「小数」の授業参観とカンファレンス
2	10/4	C教諭 (6)	理科「水よう液の性質」の授業参観とカンファレンス
(令和元年10月30日現在で進行中)			

二年目同様、第1回はB教諭の算数科の授業を実施した。B教諭の今年度の課題として、教科専門の力量を高めることという新たな視点を追加している。そこで、第1回目の校内研修には、本大学院の数学を専門とする教員も参加し、専門的な視点でのアドバイスと今後の研究方法についての示唆を得る機会とした。

また、この校内研修の方法も三年目を迎え、若手教員の育成を目的とした校内研修の在り方を広く周知するとともに、外部からの意見を取り入れたいという意図もあり、本大学院の授業「若手校内研修への支援」の事例として紹介し、フィールドワークとして院生と大学院教員の見学を受け入れた。(図4)



図4 カンファレンスとそれを参観する大学院生

この科目を受講する大学院生は現職教員ばかりであり、各々が現場の若手教員の育成を喫緊の課題であると感じている。実際に、いつもの研修と同様に、授業参観とカンファレンスを実施、その様子を院生らに見

学させた。その後学校長とコーディネーター教員であるA教諭に対しての質疑応答する形式で、この研修のシステムや運営の実際について説明を行った。

参加した大学院生の現任校では、このような校内研修が実施できているところは少なく、一つの方法として、このような校内研修の事例を周知することは有効であったと考えられる。また、大学院から多くの参観者が来たことで、B教諭の参観授業には多くの同僚も部分的にはあるが参観に訪れ、校内でも研修に対する前向きな雰囲気をもたらし、いい機会となった。



図5 B教諭の授業を参観する同僚教員たち

第2回は、昨年初任者として本研修でも授業を行ったE教諭が理科の授業を実施した。これまでの校内研修では、自身の課題の克服や長所を伸ばすために設定した授業であったが、今回は直前に控えた校内授業研のために計画した授業を、予行的に実施した授業であった。そのため、授業計画はしっかりと他の教員の意見も取り入れてつくられたものであり、これまでの授業所作や授業規律にとどまらず、授業内容に踏み込んだ協議が実施された。このように、しっかりと教科の専門性に踏み込んだ内容にまで発展的に進めることができるようになっていく。

今後は、コーディネーター教員であるA教諭の研究授業も控えており、コーディネーターの立場の教員がどのように若手教員に示していくのかについても深めていきたいと考えている。

3. 取組のポイント

大量退職、大量採用の煽りを食って、今日の学校現場では若手教員が大量に増え続けている。しかし、教員の多忙化等により、現実的には若手教員を育てるシステムが機能していないのが現状であろう。今回、このような状況を踏まえ、できるだけ簡易に、そして負担感を減らし若手のための校内研修を進めてきた。ここで改めて取組のポイントを整理したい。

3.1. 研修メンバー

研修メンバーは、少人数からはじまり、若手教員全体へと広がっていった。しかし、そのメンバーも常に参加を強制するのではなく、臨機応変に参加できるよう取り組んできた。これは、主要メンバーを除き人数を

固定化しないことで、会の開催に無理が生じないようにしている。どうしても人数が多くなると会は開催することが困難になり、それがきっかけで会自体が消えていくことも少なくはない。気軽に会を開催できる環境づくりが大事である。

その一方で、他の校内研修や学校行事との兼ね合いもあり、実施できる回数が限られている中で、2年目にメンバーが増えたことで、彼らが本研修での学びを生かして成長しているのかについて詳細にフォローアップする機会は作れなかった。本研修で指摘されたことを、日々の授業で実践できているかのフォローアップを、校内の中堅教員が担ってくれることが望ましいと考えられる。すなわち、若手教員を育成するためには、校内研修の場を設定するだけでは不十分であり、校内の学年団や教科団といった複数の集団によって、若手教員の成長を見据えたフォローアップを行っていく体制を作ることが重要である。

3.2. 授業準備の重視

若手教員にとっては、まずは授業をつくることに時間を費やしてほしい。そうした考えから、本研修では指導案は簡略化したものでよしとしている。仕事の総量や手順の理解が不十分な若手教員にとって、指導案そのものを作成することではなく、教材研究や教材づくりに時間を費やし、授業展開や板書計画づくりにより時間を費やすことの方が有意義であると考えられる。指導案を含め全てのことに時間を費やしていると参観授業をすること自体が大きな負担となりやすい。まずは、授業を参観されることに慣れ、気楽に臨めることが必要である。

3.3. 中堅教員の育成

若手教員を育成するための校内研修を進めるにあたって、中堅教員を入れたことは非常に意味のあることであった。今の教育現場の年齢構成を見ると、極めて中堅教員が少ないことは図1でも指摘した事実である。その中で、これから中堅教員が果たす役割というのは大きいと言えよう。

しかし、これまではベテラン教員の割合が多く、中堅教員がリーダーとして活躍する機会は少なかったため、このままでは経験も積まずに中間管理職に至ってしまう恐れがある。こういう校内研修の機会などで経験を積んでいくことが今後の学校運営に大事になってくる。前述の2年目の初任者であったE教諭が、参観授業の前にコーディネーター教員に相談に行ったことは、中堅教員であるA教諭にとっても、校内メンターとして成長するためのいい経験となったであろう。また、A教諭やD教諭にとって、カンファレンスを経験することで、若手教員にどのような助言を行えばいいのかを直に経験することは、

今後管理職として成長していくためのいい機会となった可能性もある。

4. 取組の成果

このように、今回の研究で取り組んだ校内体制により校内研修を効果的に運営し、若手教員を成長させることが一定できたと言える。若手教員の成長以外にも一定の成果があった点についても触れておきたい。

4.1. 同僚性の構築

若手の教員は、同僚の先生から教育についての様々なアドバイスをもらうことにためらいがちである。本研修のような若手教員対象の校内研修をすることで、他の教員から授業に関するアドバイスをもらうきっかけとなりやすい。もちろん若手教員以外の教員の方からも、この校内研修が認知されれば、声かけもしやすいだろう。実際、部分的でも参観してくれる同学年の同僚教員も少なくなく、カンファレンスに参加できなくても、授業した若手に声をかけてアドバイスしてくれることも増えた。また、2年目の体制でも、コーディネーター教員のA教諭に事前に指導を受けて、意識した参観授業をしたE教諭のような例もあった。このように、校内研修をきっかけとして、授業づくりに関するコミュニケーションの機会を増やすことができ、そのことが同僚性を深めることにつながることで、今回の研究の中でも見受けられた。

校内にこのような雰囲気が作られたのは、第一に管理職の理解が大きい。校長や教頭によって、会議よりもカンファレンスを優先してもよいという体制を作り、教職員間に周知しておいたことが、この校内研修の土台となっている。周囲の教職員の理解がなければ、若手教員が研修を優先することは現実的に難しい。

第二に、コーディネーター教員のA教諭による働きかけがあったことが指摘できる。参観授業を実施する際に、同学年の教員らに声をかけ、部分的でも授業を見てやってほしいと働きかけたことで、参観者が増え、若手教員への助言も増えたと言える。A教諭の働きかけによって、校内での研修への認知も広まることにつながっている。そのことは結果的に同僚性を強め、若手教員の成長を促すコミュニケーションが増えることにつながったと言える。

5. おわりに

藤並小学校における本研修は、外部支援者としての大学教員が密接に関わることで、校内研修の充実とその発達を実現した好事例であると言えよう。島田(2019)でも指摘されるように、外部支援者である第一著者は、研修体制を整備し、大学院生を参観させる

ことによって活性化を図る等、校内研修の発達の「鍵」となる働きを行っている。実際、外部支援者が定期的に学校に来ることは、校内への研修の周知や若手教員の参観授業への動機づけ、中堅教員の成長といったことが見られたことの大きな要因であろう。

しかし、今後はこの校内研修をどのように体制を変化しつつ継続させていくのかは難しい課題でもある。今後、若手教員がどれくらい増えるのか、あるいは中堅教員や管理職の異動があるか等、体制が変化すれば校内研修のシステムを再考する必要が生じる。特に、このシステムを構築する契機をつくったのは学校長であり、学校内での研修体制を構築するのに管理職によるリーダーシップが重要なポイントであることは明らかである。同僚性の構築という視点から見ても、この学校では校長の働きかけから、若手教員の育成のための核となるシステム構築につながり、「教職員の学習と職能成長を不断に促進する探究のためのコミュニティ」（木原他 2013）、すなわち専門的な学習共同体を形成していると言える。

また、外部支援者が常に協力し続けることが可能かどうか、システム維持には関わってくる。例えば、参観した現職院生からは、自校の現状を踏まえると藤

並小学校のように、外部からの指導者（大学教員等）を受け入れて実施することは難しいという意見があった。あるいは、別の院生からも、以前は定期的に外部支援者が校内研修に関わるシステムがあったが、そのシステムが継続できなくなった後、校内研修の質が維持できているか不安だという意見も聞いた。

外部支援者を核として構築された校内研修体制を、次年度以降の変化に合わせてどのように維持・継続していくのかについては、今後検討していくべき課題でもある。

参考・引用文献

- ・ 島田希（2019）「指導主事による校内研修充実のためのコンサルテーション」『授業研究のフロンティア』ミネルヴァ書房、pp.112-125.
- ・ 木原俊之・矢野裕俊・森久佳・廣瀬真琴（2013）「学校を基盤とするカリキュラム開発」を推進するリーダー教師のためのハンドブックの開発：カリキュラム・リーダーシップの概念を基盤として、カリキュラム研究、No.22、pp.1-14.
- ・ 文部科学省「平成 28 年度学校教員統計調査」
- ・ 文部科学省（2019）「教育委員会月報」第一法規、令和元年. 5 月号